

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

УДК 376.1

ББК 4450

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

А. А. Богданова, В. Н. Вовк
Санкт-Петербург, Россия

A. A. Bogdanova, V. N. Vovk
Russia, St. Petersburg

КОНЦЕПЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

CONCEPTION OF CORRECTION AND DEVELOPMENTAL TRAINING AS THE FACTOR OF EDUCATION MODERNIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. Описываются модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются концептуальные положения коррекционно-развивающего обучения как важного фактора модернизации образования лиц с нарушениями развития.

Ключевые слова: интегрированное обучение; инклюзивное обучение; концепция коррекционно-развивающего обучения; дети с ограниченными возможностями здоровья; индивидуальная образовательная программа; индивидуальный учебный план; компоненты коррекционно-развивающего обучения: целеполагающий, технологический и результативно-оценочный.

Сведения об авторе: Богданова Александра Александровна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Сведения об авторе: Вовк Валентин Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент.

Abstract. The paper deals with the main courses of modernization of special education. The role of conceptual positions of the correction and developmental education as the factor of integrative education of schoolchildren with disabilities is emphasized in this paper. Different models of integrative education of children with disabilities are described.

Key words: integrative education, inclusive education, conception of correction and development training, children with disabilities, individual education program, individual curriculum, components of correction and development training: purposeful, technological, effectively-estimated.

About the author: Bogdanova Alexandra Alexandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

About the author: Vovk Valentin Nikolayevich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Место работы: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Контактная информация: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48.

E-mail: aba75-04@mail.ru.

Place of employment: Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

В качестве одного из важнейших инструментов включения детей с различным уровнем психического и физического развития в общество рассматривается интегрированное образование (Н. С. Грозная, Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, С. Г. Шевченко, Н. Д. Шматко и др.).

В системе образования интеграция означает возможность альтернативы для лиц с особыми образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или в образовательном учреждении общего назначения. Интеграция основывается на «концепции нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями развития должны быть максимально приближены к условиям и стилю жизни общества, в котором они находятся [5].

Системное внедрение практики интегрированного образования происходит в России крайне медленно и неравномерно. Отдельные регионы (Москва, Самара, Архангельск) значительно продвинулись в решении этого вопроса, в других эта практика только складывается.

Развитие интегрированного образования в России чаще всего осуществляется в совместной дея-

тельности государственных структур и неправительственных организаций. Инициаторами включения детей в общеобразовательный процесс выступают объединения родителей, организации, отстаивающие права и интересы детей с проблемами в развитии, профессиональные сообщества и образовательные учреждения, работающие в экспериментальном режиме.

Обобщение педагогического опыта, наработанного в российских школах, внедряющих интегрированную модель образования, анализ практики интеграции за рубежом позволяют выделить несколько вариантов осуществления этого процесса.

Во-первых, наиболее эффективным представляется создание принципиально новых образовательных учреждений — учреждений комбинированного типа, включающих в себя классы как для нормально развивающихся детей, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [3]. Именно в этих учреждениях могут быть созданы наиболее адекватные условия для реализации обучения и проведения целенаправленной работы по интеграции каждого ребенка в социокультурную среду, независимо от степени отклонения, на основе реализации различных вариантов (полная, частичная, постоянная или временная интеграция

© Богданова А. А., Вовк В. Н., 2013

и т. д.). В этом случае класс должен быть обеспечен необходимым оборудованием для полноценного осуществления образовательного процесса. Каждому ребенку предоставляется право развиваться в своем персональном темпе, получать дополнительную помощь на индивидуальных занятиях со специалистом. При этом предусматривается систематическое участие детей из специального класса в проведении общешкольных праздников, совместных уроков, экскурсий и т. д.

Учащимся с ограниченными возможностями, способным освоить общеобразовательный стандарт, может быть предложен иной вариант — обучение в одном классе с нормально развивающимися школьниками (инклюзивное обучение).

Есть известные различия в понимании модели интегрированного и инклюзивного образования. Как интегрированное, так и инклюзивное образование предполагает совместное обучение детей с ОВЗ и нормально развивающихся. Но в условиях интеграции дети с проблемами в развитии должны приспособиться к системе обучения в обычной школе. При инклюзивном обучении создаются равные условия для всех детей, т. е. не ребенок с ОВЗ приспособляется к школе, а система идет навстречу ребенку с проблемами в развитии. Однако следует понимать, что модель инклюзивного обучения не может способствовать эффективному включению в общеобразовательный процесс, например,

школьников с недоразвитием интеллекта, прежде всего потому, что эти дети не получают ценное образование, а значит, не могут обучаться по программе массовой школы. Кроме того, общеобразовательная школа не может обеспечить таким учащимся необходимое медико-психолого-педагогическое сопровождение, охранительные условия организации жизнедеятельности, коррекцию нарушений в развитии.

Одним из важнейших условий реализации инклюзивного образования является реализация индивидуальной образовательной программы учащегося (ИОП).

Несомненным достоинством использования ИОП в обучении школьников с ОВЗ является обеспечение вариативности образования, выбора собственного образовательного маршрута в соответствии с профессиональными намерениями, интересами, индивидуальными особенностями развития каждого ребенка.

ИОП школьника с ОВЗ, обучающегося в общеобразовательной школе, дает возможность:

- развиваться учащемуся в своем персональном темпе, исходя из собственных возможностей и интересов;
- отбирать педагогу содержание образования, формы и способы образовательной деятельности, строить график образовательного процесса в соответствии с потребностями и профессиональными запросами ребенка;
- реализовывать коррекционную медико-психолого-педагогическую помощь учащемуся с ограничен-

ными возможностями с учетом особенностей его психофизического развития;

- осуществлять профессиональное самоопределение учащегося и выбор им дальнейшего жизненного пути, расширять возможности социализации.

Специфика ИОП учащегося с ОВЗ раскрывается в ее содержательной части, в которой, помимо традиционных образовательного и воспитательного компонентов, должен быть отражен коррекционный компонент (направления коррекционной работы с учащимся, ее приемы, методы и формы; задачи, реализуемые дефектологом, логопедом, психологом, учителем).

Содержание учебных программ должно обеспечивать возможность их корректировки учителем в зависимости от психофизических особенностей учащегося и хода образовательного процесса. Корректировка может затрагивать основные компоненты содержания программы, касаться темпа и последовательности изучения учебного содержания.

Важнейшим показателем индивидуализации обучения учащегося с ОВЗ является индивидуальный учебный план (ИУП), который предполагает наличие изменений в структуре, содержании и организации учебного процесса.

Структура ИУП традиционно представляет собой единство инвариантной и вариативной частей. Инвариантная часть (федеральный компонент) содержит перечень учебных предметов, обязательных

для изучения и направленных на общеобразовательную подготовку учащегося.

Вариативная часть (региональный и школьный компоненты) создает условия для углубленного изучения предметов, обозначенных в образовательных областях, и дополнительных предметов, что обеспечивает индивидуальный характер развития обучающихся с ОВЗ с учетом их состояния здоровья, личных интересов и склонностей, интересов субъекта Российской Федерации в реализации содержания общего образования.

Необходимым условием реализации ИОП является комплексное сопровождение учебного процесса. Ответственен за эту деятельность тьютор, который для эффективного сопровождения обучения учащегося с ОВЗ должен иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса данной категории детей, т. е. обладать знаниями по методологии коррекционной психологии и педагогики.

В обобщенном виде своеобразие подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья отражено в концепции коррекционно-развивающего обучения, в структуре которой можно условно выделить три взаимосвязанных компонента: целеполагающий, технологический и результативно-оценочный.

Цели обучения детей с ограниченными возможностями здоровья различаются в зависимости от типа и специализации учреждений: образование, формирование у воспитанников элементарных навыков самообслуживания, развитие речевых функций, обучение профессиональным навыкам, профориентация и т. д. В общем виде акцент в целях специального обучения смещен с формирования знаний, умений и навыков на коррекцию проблем психического развития детей. Таким образом, с определенной уверенностью можно утверждать, что обеспечение динамики знаний ребенка не может быть его единственной целевой установкой.

Изменение целеполагания влечет за собой изменения и в предмете оценивания эффективности коррекционно-развивающего обучения и предопределяет переход от количественных к качественным шкалам оценки.

Однако наиболее ярко специфика коррекционного обучения проявляется в его технологических характеристиках. Более того, именно этот компонент является наиболее вариативным в разных моделях обучения детей с проблемами в развитии.

Например, в качестве целевых установок обучения детей с недоразвитием интеллекта предлагаются обеспечение речевого развития ребенка, нормализация его поведения, воспитание законопослушности, коррекция нарушений в развитии познавательной деятельности. Технологически эти цели могут быть достигнуты за счет упроще-

ния содержания и способов решения познавательных задач, использования безошибочных технологий обучения (алгоритмический характер обучения), опирающихся на наглядно-действенное освоение знаний. Непременным условием выступает обязательность охранительного педагогического режима, обеспечивающего, помимо прочего, эмоционально положительный фон обучения и отказ от негативных средств стимуляции поведения и деятельности учащихся. Приоритетом является также трудовое обучение, в том числе профессиональная подготовка. Наконец, должна быть увеличена продолжительность обучения.

Основными параметрами оценки результатов обучения умственно отсталых школьников являются динамика коммуникативных навыков, социальная успешность учащихся, уровень комфортности обучения. Наконец, в качестве технологии оценки результатов обучения может быть использовано создание «портфолио» ребенка с интеллектуальным недоразвитием.

Анализ инвариантных моделей обучения детей с нарушением слуха, зрения, речи, недоразвитием интеллекта выявляет довольно важную закономерность: при определенном разнообразии целевых установок и предлагаемых шкал оценки эффективности обучения разных групп детей с ОВЗ основные технологические/методические характеристики моделей коррекционно-развивающего обучения образуют довольно устойчивую систему со следующими самыми общими

характеристиками: опора на сохраненные функции и системы; упрощение содержания и/или способов решения познавательных задач; использование методик пошагового обучения; отказ от негативных средств стимуляции поведения и учебной деятельности; коррекционное сопровождение обучения; обязательность охранительного педагогического режима.

Таким образом, актуализированная в 80—90-х гг. XX в. единая «Концепция коррекционно-развивающего обучения» интегрировала в себя самые значимые теории и концепции общей и специальной педагогики и психологии второй половины XX в. (Н. Ю. Борякова, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, С. Ю. Ильина, В. П. Кашенко, И. Ф. Мачихина, Л. С. Медникова, Д. Б. Эльконин и др.).

В концепции реализуются следующие основные положения.

- Комплексность диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работы, обеспечивающая своевременное выявление и квалификацию трудностей в обучении, а также определение комплекса мер (лечебных, профилактических, коррекционных и развивающих), способствующих преодолению недостатков, компенсации.

- Вариативность учебных планов, образовательных и коррекционных программ, в том числе разноуровневых по содержанию и срокам обучения.

- Своевременное выявление и квалификация тех или иных неблагоприятных

вариантов развития — «предвестников» школьных трудностей, организация коррекционно-развивающего воспитания и обучения в дошкольных учреждениях.

- Активная интеграция учащихся в общеобразовательные классы массового типа из коррекционно-развивающих дошкольных групп или классов после одного-двух лет обучения, а также по окончании начальной ступени обучения.

- Максимальная социально-трудовая адаптация учащихся классов коррекционно-развивающего обучения в подростковом возрасте к современным социальным условиям (в том числе требованиям рынка труда) [6].

Таким образом, в концепции указывается на возможность изменения основной локализации коррекционно-развивающего обучения, а именно на перемещение его в общеобразовательную школу, что является одним из направлений модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Между тем существует целый комплекс проблем, препятствующих организации инклюзивного обучения в современной школе.

В первую очередь это связано с тем, что общеобразовательная школа ориентирована на детей, способных развиваться в темпе, предусмотренном общеобразовательной программой. В связи с этим необходимо создание адекватных моделей и технологий психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса, ко-

которые позволят сделать его максимально пластичным и адаптивным.

Кроме того, педагоги общеобразовательной школы организационно и методически не готовы к осуществлению совместного обучения детей. Следует отметить практически полное отсутствие учебно-методических и дидактических средств, позволяющих реализовать разноуровневое обучение детей, решить задачи коррекционно-развивающего обучения. Педагог оказывается обезоруженным, он не имеет в своем арсенале методических и дидактических разработок, технологий, адекватных задачам инклюзивного обучения.

Реформирование любой общественной системы, в том числе образовательной, предполагает разработку необходимой нормативно-правовой базы осуществления этого процесса.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». Однако в современном российском законодательстве не отражен механизм создания специальных условий для обучения ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательном учреждении общего типа.

Наконец, без мощной финансовой поддержки инклюзия в образовании долго не просуществует. Принцип «деньги идут за учеником» пока не имеет конкретных механизмов своей реализации. Нормативно-подушевое финансирование осуществляется не с учетом ребенка, а с учетом типа образовательного учреждения. В общеобразовательной школе инклюзивное образование детей с проблемами развития требует существенных дополнительных финансовых вложений (улучшения материальных условий за счет уменьшения числа учащихся, приходящихся на одного учителя, развития материально-технической базы и т. д.). Речь идет, по сути, о выстраивании параллельной и сертифицированной системы специального образования в структуре массовой образовательной системы — так, как это происходит в цивилизованных странах мира [4].

Одним из вариантов качественно нового взаимодействия между общим и специальным образованием, учитывающим как методологию коррекционно-развивающего обучения, так и идеи «открытого» обучения, может стать модель сетевого взаимодействия образовательных институтов, которая, однако, не означает упразднения сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Более того, специальные учреждения должны принимать активное участие в образовании и воспитании той части учащихся, которая будет находиться в условиях полной интеграции

или инклюзии. Такие учащиеся смогут получать квалифицированную коррекционную помощь через практическое взаимодействие педагогов массового и специального образования в учреждениях нового типа (опорно-методическая площадка, действующая в целях распространения методического опыта по специальному (коррекционному) образованию, центр сопровождения интегрируемого ребенка на базе психолого-медико-педагогической комиссии, сетевой ресурсный центр и др.).

Сетевое психолого-педагогическое сопровождение учащегося с ограниченными возможностями здоровья рассматривается как комплексная технология поддержки и помощи ребенку и родителям в социализации, осуществляемой скоординированно действующими специалистами разного профиля. Одним из элементов данной технологии является организация дистанционных форм взаимодействия в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Внедрение сетевого взаимодействия образовательных учреждений будет способствовать реализации комплекса важнейших социально-педагогических задач: формированию толерантных взаимоотношений между участниками образовательного процесса, коррекции недостатков психофизического развития обучающихся — и сделает в целом более эффективным процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, одним из оснований для определения стратеги-

ческих и тактических перспектив развития как всей системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, так и отдельных ее отраслей является концепция коррекционного обучения в обобщенном, и инвариантном видах. Вероятно, эффективным интегрированное/инклюзивное обучение может быть при условии соответствующего реформирования массовой системы образования под целевые установки и технологические характеристики коррекционно-развивающего обучения.

Литература

1. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. — М. : Астрель, 2008.
2. Ильина, С. Ю. Использование личностно-ориентированных технологий в обучении русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью / С. Ю. Ильина, А. С. Чижова // Специальное образование. — 2013. — № 2 (30).
3. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 1.
4. Назарова, Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.mgpi.ru/article.php?article=129>.
5. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипова, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2000.
6. Шевченко, С. Г. Вариативные формы образования детей с трудностями обучения в массовых школах / С. Г. Шевченко // Дефектология. — 1995. — № 1.